

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Ética y universidad /
Ethics and university

Francisco Esteban y Pádraig Hogan
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 69
Número, 4
2017

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LA ÉTICA DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: UNA INTERPRETACIÓN DESDE EL PRAGMATISMO

The ethics of Service Learning at university: an interpretation from pragmatism

JOSÉ L. GONZÁLEZ-GERALDO⁽¹⁾, GONZALO JOVER⁽²⁾ Y MIQUEL MARTÍNEZ⁽³⁾

⁽¹⁾ Universidad de Castilla-La Mancha

⁽²⁾ Universidad Complutense de Madrid

⁽³⁾ Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2017.690405

Fecha de recepción: 07/01/2017 • Fecha de aceptación: 11/05/2017

Autor de contacto / Corresponding Author: José Luis González Geraldo. E-mail: joseluis.ggeraldo@uclm.es

INTRODUCCIÓN. Ante los retos derivados de la construcción del marco internacional del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como de los turbulentos tiempos actuales que marcan el presente y futuro de la educación superior, el Aprendizaje Servicio se muestra como una interesante opción donde la ética juega un papel capital para la mejora del aprendizaje de los estudiantes universitarios y la propia sociedad en su conjunto. **MÉTODO.** En este trabajo exploremos los intereses que subyacen al hablar de estas prácticas, profundizando bajo un discurso teórico en su sentido pragmático, de evidentes raíces deweyanas, pilar esencial de los párrafos siguientes. Estas reflexiones son respaldadas por diversos análisis procedentes de dos fuentes en particular: 1) el proyecto *Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes* y 2) el estudio del CIS *Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado*. **RESULTADOS.** El Aprendizaje Servicio se presenta como una metodología con claras implicaciones éticas, ayudando así a conseguir una armoniosa adquisición de competencias. Por otro lado, lejos de admitir una espuria ambición por parte de los estudiantes que eligen estas actividades, defenderemos que el interés que les mueve es inherente al ser humano, plausible e incluso deseable. La falta de tiempo, relacionada con el interés y el esfuerzo, aparece como una variable importante. **DISCUSIÓN.** Paralelamente debatiremos ciertos conceptos teóricos derivados de los planteamientos de John Dewey desde los que se extraen consecuencias directas para una práctica de Aprendizaje Servicio coherente con sus postulados, algo que no siempre se tiene presente al enraizar estas metodologías con su filosofía educativa.

Palabras clave: *Aprendizaje Servicio, Educación superior, Ética, Pragmatismo, Intereses de los estudiantes.*

“Hay una sentencia antigua según la cual no basta que el hombre sea bueno; tiene que ser bueno para algo” (Dewey, 2002: 299).

Introducción

Los tiempos cambian y la universidad, como institución educativa que busca el desarrollo en plenitud del ser humano, ha de estar a la altura de las necesidades sobrevenidas, pero también de los anhelos a los que no debe renunciar, entre ellos, una sólida formación ética. No es nada nuevo (Ortega y Gasset, 1930; Barnett, 2000), pero sí oportuno, plantearnos para qué está ahí, hacia dónde se encamina y se dirige (Ibáñez-Martín, 1975; Scott, 2006; Santos Rego, Sotellino y Lorenzo, 2016), desde muy diversos prismas (ver Amilburu, 2010), lo que hoy llamamos universidad. Dejando el estudio del pasado para otro momento, centramos nuestro interés en el presente y futuro de nuestro sistema universitario. En este sentido, observamos un ya nada nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde el aprendizaje competencial no es necesariamente siempre entendido como un proceso verdaderamente superior, sobre todo debido a un probable déficit en su parte más humana, a saber: aquellas competencias relacionadas con el saber *ser* y *estar* que suelen escapar a la precisión de los instrumentos de evaluación normalmente usados (González-Geraldo, 2014).

Bajo estas premisas, iniciativas como el Aprendizaje Servicio (APS) facilitan que las universidades sean capaces de mantener un sinérgico equilibrio entre los cambios auspiciados por el marco de internacionalización, las necesidades de la sociedad y la ética que todo buen egresado ha de adquirir. En este sentido, no es gratuito recordar cómo la parte ética queda explícitamente recogida en los cuatro pilares ya intuidos por Faure y apuntados por Delors a finales del siglo pasado: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Pilares todavía vigentes que requieren, eso sí, una nueva interpretación y una mayor protección. Sobre todo, como apunta la UNESCO:

“[...] por lo que respecta a aprender a ser y aprender a vivir juntos, que son los dos pilares que mejor reflejan la función socializadora de la educación. El fortalecimiento de los principios y valores éticos en el proceso de aprendizaje es esencial para proteger estos pilares en los que se sustenta la visión humanista de la educación” (UNESCO, 2015: 39).

Por otro lado, como sucede con frecuencia en educación, cuando las prácticas se identifican dándoles nombre, se constata que, sin saberlo, aquella práctica ya era innovadora en su momento, pero no estaba considerada como tal, facilitando así, al menos, la reflexión sobre ellas. Las prácticas de APS no son una excepción y ya eran utilizadas hace tiempo¹, incluso en educación superior (Naval, 2008). Sin embargo, no es hasta hace diez años, favorecido por el mencionado EEES, que el APS se instala progresivamente en nuestras universidades (Martínez, 2008).

A raíz del interés y la necesidad de intercambio entre el profesorado que desarrollaba estas prácticas, en 2010 nació la Red Universitaria de APS (APSU) que dinamizó desde su inicio la Sección de Educación y Comunidad del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, bajo el impulso del grupo de investigación en educación en valores y desarrollo moral (GREM) de la misma universidad. Sus objetivos fueron la difusión, promoción, valoración y mejora de los proyectos y experiencias de APS de las universidades implicadas. Hasta hoy, han participado más de cuarenta universidades españolas públicas y privadas y profesorado de distintos países. Fruto del segundo encuentro que la Red celebró en junio de 2011, se redactó la *Declaración de Barcelona sobre el Aprendizaje Servicio*, en la que se insta a las universidades a potenciar actividades que enfatizan el retorno de la inversión a la sociedad, con el rigor académico y la búsqueda de excelencia propios de la calidad que debe perseguir esta institución. La declaración anima, así, a que los responsables de las universidades tomen conciencia del valor de este tipo

de prácticas, en términos de compromiso y responsabilidad social universitaria, y faciliten su implementación. A este encuentro siguieron otros que evidencian el continuo interés por estas prácticas: Barcelona (2012), Bilbao (2013), Madrid (2014), Granada (2015) y el celebrado en 2016 en Santiago de Compostela².

Estas iniciativas han venido acompañadas de un creciente trabajo de investigación en torno a esta metodología. Nuestro objetivo en este artículo consiste en iluminar algunos de los resultados obtenidos desde el marco conceptual que proporciona la filosofía pragmática de la educación de John Dewey, cuya orientación ética se condensa en la frase de *Democracia y Educación* que hemos usado como encabezamiento, y que cabe sintetizar en el lema: la bondad está en la práctica. Este presupuesto pragmático es lo que convierte a las experiencias de APS en ocasiones de aprendizaje ético, y de él derivan una serie de implicaciones que han de tenerse en cuenta si en verdad pretendemos unir, como se proclama hoy, el APS a la filosofía de Dewey.

Desarrollaremos el análisis en dos fases. En la primera, utilizaremos algunos resultados iniciales del proyecto *Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes*³, que en este momento se lleva a cabo en seis universidades españolas, para delinear algunas condiciones de los programas de APS desde la filosofía de la educación de Dewey. En la segunda fase, partiremos de uno de los aspectos más controvertidos de estos programas, el de su carácter obligatorio o voluntario, para interpretar algunos resultados del estudio *Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado* (CIS, 2014) de la mano de la noción deweyana de interés. El artículo tiene su origen en la discusión sobre los intereses personales subyacentes en la participación en programas de APS que siguió a la presentación del simposio *El aprendizaje-servicio en la universidad: pedagogía y capital social para*

los estudiantes, organizado por Miguel A. Santo Rego, en junio de 2016, en el marco del “XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía”, dedicado, precisamente, al centenario de *Democracia y educación*.

El ineludible sentido pragmático del APS

Josep Puig formula la siguiente definición que ha sido referente del movimiento APS en nuestro país:

“El aprendizaje servicio —APS— es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006: 22).

Al respecto, Puig destaca la contribución de la obra y pensamiento de James, Makarenko, Baden Powell y Dewey, que en parte han hecho posible los actuales planteamientos sobre el APS. Del primero, rescata la idea pacifista que consiste en intentar recuperar valores —junto a otros contravalores— implícitos en las prácticas de servicio militar y orientarlos hacia un servicio civil con sentido para el individuo y útil para la sociedad. De Makarenko, subraya la apreciación del trabajo como motor de la formación humana. De Baden Powell, se queda con la práctica de la “buena obra”, el sentimiento de utilidad cívica y la defensa de valores como el altruismo, la solidaridad, el esfuerzo y el compromiso. Y, por último, de Dewey destaca el principio de “actividad asociada con proyección social”. A partir de estos antecedentes, especialmente el último, el APS se configura como un ejemplo de práctica formativa que aglutina las tres dimensiones que forman parte del principio de actividad educativa: la participación activa, la funcionalidad psicológica y el sentido social (Martínez y Puig, 2011: 13).

La mirada a las fuentes del APS no tiene un interés exclusivamente histórico, sino que resulta esencial también para su tematización desde la Teoría de la Educación. Hace unos años, Giles y Eyler (1994) se lamentaban, en este sentido, de que estos programas no recibiesen la atención teórica necesaria, y sugerían volver a Dewey en busca de esa fundamentación. Desde entonces la asociación de esta metodología con el pragmatista americano se ha convertido en un tópico, no siempre, sin embargo, bien explorado. No es por ello extraño que en las últimas décadas se hayan multiplicado las referencias a Dewey en trabajos sobre *Service Learning*, convirtiéndolo en precursor involuntario de una iniciativa en la que nunca pensó como tal⁴. Este incremento corre de manera paralela al propio desarrollo de la literatura sobre esta metodología y la reemergencia del pragmatismo (Saltmarsh, 1996; Morton y Saltmarsh, 1997; Ehrlich, 1998; Cummings, 2000; You y Rud, 2010; Scott, 2012). Además, en estos trabajos, la apelación a Dewey no se produce solo, como pedían Giles y Eyler, en lo que tiene que ver con la fundamentación teórica del APS, sino también con su práctica en relación sobre todo

con el aprendizaje activo, la vinculación de la institución educativa con la sociedad, la centralidad del estudiante, etc. De este modo, la referencia a Dewey tiene lugar en el contexto de lo que podríamos llamar la amalgama de las pedagogías modernas, reclamadas hoy como elementos de innovación en la universidad (Prats, 2015).

Los resultados iniciales de la investigación *Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes* han puesto de manifiesto algunos aspectos de esta relación. La tabla siguiente recoge los resultados sobre actitudes hacia la formación ética y cívica, formulada a través de una escala Likert con cinco opciones de respuesta, a la que contestaron 1.722 profesores, de todos los campos de conocimiento y categorías docentes, de las seis universidades españolas participantes en el estudio, cinco públicas y una privada, ubicadas en cinco comunidades autónomas.

Como podemos apreciar, los profesores, sin ceñirse a prácticas de APS en sentido estricto,

TABLA 1. Actitudes de los profesores universitarios hacia la formación ética y cívica

	La universidad debe formar a sus alumnos/as en competencias de carácter cívico-social	La universidad debe procurar vías que hagan visible su responsabilidad social	La universidad debe preocuparse por la formación ética de sus estudiantes	Los servicios de participación e integración universitaria (voluntariado) son necesarios en la universidad	La participación en programas de servicio a la comunidad debería ser obligatoria para los estudiantes	La universidad debe transmitir al alumnado los principios éticos de la profesión para la que se están formando	El contacto de los alumnos/as con personas de otras culturas y colectivos sociales es muy enriquecedor para su formación	Las necesidades/problemas de la vida diaria son una oportunidad de aprendizaje
Media	4.39	4.41	4.53	4.15	3.09	4.70	4.61	4.57
Mediana	4.00	5.00	5.00	4.00	3.00	5.00	5.00	5.00
Moda	5	5	5	4	4	5	5	5
Desv. típica	.739	.705	.696	.827	1.185	.556	.613	.639

Fuente: Proyecto Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad.

afirman la dimensión ética y cívica de la educación y el trabajo en la universidad: el conocimiento de los principios éticos de la profesión; el carácter enriquecedor del contacto con personas de entornos cultural y socialmente diversos; la formación ética y en competencias cívico-sociales; la visibilidad de la responsabilidad social universitaria; la participación en programas de voluntariado; etc. Consideran que las necesidades y los problemas de la vida diaria son una oportunidad para aprender, si bien mantienen posturas divergentes sobre la obligatoriedad de los programas de servicio a la comunidad para los estudiantes, siendo este el aspecto en el que no solo la valoración es más baja, sino también el que muestra una mayor variabilidad, con un 40% de opiniones a favor y un 35% en contra. Tales actitudes se producen unidas a una creciente implantación en las universidades de la metodología APS, que, según resultados de la misma investigación, cerca de la cuarta parte de los profesores (23,8%) afirma conocer. De los profesores que la conocen, el 26,8% la emplea o ha empleado alguna vez, lo que supone un 5,6% de

la muestra total. Por todo ello, el interés por atender cuestiones relacionadas con la responsabilidad social de la universidad conforma un buen escenario donde propiciar espacios de aprendizaje y docencia pensados para la formación ética de los estudiantes. Conviene aprovechar esta oportunidad, aunque en algunos casos solo sea por razones instrumentales, para integrar en diferentes materias estrategias de aprendizaje y metodologías docentes de aprendizaje servicio.

La afirmación de la dimensión ética y cívica de la educación y la presencia creciente de la metodología APS se inserta en un marco más general de renovación metodológica en la universidad (tabla 2). En una escala de frecuencia de nunca a siempre, con cinco categorías, los profesores se ponen de lado del aprendizaje activo, a través por ejemplo de las nuevas tecnologías, utilizan la experiencia de los estudiantes y la vinculación con la práctica, cuando pueden organizan actividades externas, usan la evaluación continua, etc.

TABLA 2. Usos metodológicos de los profesores

	Promuevo y organizo actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias, etc.)	Los/as alumnos/as participan activamente en mis sesiones de aula	Promuevo actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, etc.)	La evaluación de la materia se limita a la valoración de los conocimientos adquiridos	Utilizo las experiencias de los estudiantes para relacionarlas con la materia	Realizo prácticas fuera del aula porque creo que son un buen complemento a los contenidos teóricos	Analizamos y/o damos a conocer casos prácticos como apoyo para el aprendizaje de los/as alumnos/as	Empleo las tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado (tutorías telemáticas, aulas virtuales, fotos, etc.)
Media	2.42	3.75	4.06	2.87	3.47	2.75	4.02	3.59
Mediana	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00
Moda	2	4	4	4	4	1	4	4
Desv. tip.	1.191	.900	.872	1.180	1.044	1.466	.963	1.229

Fuente: Proyecto Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad.

Ahora bien, como es sabido, el propio Dewey fue crítico, especialmente en su época madura, con esta amalgama pedagógica. Son muy conocidas las palabras con las que el filósofo finalizaba su libro *Experiencia y educación*,

“No estoy a favor de unos fines o unos métodos simplemente porque pueda aplicarse a ellos el nombre de progresistas. La cuestión básica afecta a la naturaleza de la educación, sin adjetivos que la califiquen. Lo que queremos y necesitamos es una educación pura y simple, y realizaremos progresos más seguros y rápidos cuando nos dediquemos a descubrir justamente lo que es la educación y las condiciones que se han de cumplir para que la educación pueda ser una realidad y no un nombre o un grito de combate. Por esta razón solamente he acentuado la necesidad de una sana filosofía de la experiencia” (Dewey, 2004a: 126).

Cualquier práctica educativa innovadora se convierte en un puro “grito de combate” si se desgaja de la filosofía que le sirve de base. Desde el punto de vista de la fundamentación teórica, resulta, por ello, necesario, considerar las implicaciones que se siguen de la propuesta de situar la filosofía pragmática de la experiencia que propugnó Dewey como base de las prácticas de APS. Estas implicaciones pueden sintetizarse en cuatro:

1) *El servicio no es un producto del aprendizaje, sino la forma en la que construimos nuestro yo*

En *Democracia y educación*, Dewey hizo del servicio a la sociedad un elemento definitorio de su concepción democrática de la educación (Dewey, 2002: 109). Esta concepción se opone a la vieja separación entre el cultivo o desarrollo pleno de la personalidad y la eficacia social como dos fines diferentes de la educación, cuya escisión responde a la visión dualista del ser humano que tan fuertemente combatió. Así, ya en sus lecciones sobre ética psicológica, de 1898, criticó la suposición de que la autorrealización es el fin al que debe apuntar la educación de los jóvenes, mientras que el servicio a los demás es

lo adecuado a la edad adulta. Dewey no rechazó esta separación en un sentido práctico, sino por la imagen de la autorrealización que transmite, a la que opuso una teoría dinámica del yo (*self*) que se realiza en la acción:

“El yo no tiene existencia sino en lo que hace [...] El yo es la realización, y la realización es el yo. No se sabe lo que es el yo, no se tiene yo hasta que no encontramos lo que podemos llamar autorrealización. Es absolutamente imposible definir el yo en términos metafísicos o psicológicos si se mantiene aparte de la situación en la que opera el agente. El yo concreto, el yo psicológico, el yo ético, es específicamente diferente con cada acto porque solo está en el acto. Esto es lo que quiero decir cuando afirmo que la realización es el yo. Significa sencillamente que solo el acto es la definición adecuada de la mismidad (*selfhood*)” (Dewey, 2016: 1307).

El yo no es algo dado que se proyecte en la acción, sino que se construye en ella. Realización y acción van juntas. Esta es la idea profunda que late en el APS. El servicio no es el lugar en el que proyectamos nuestra identidad ética y profesional, sino la forma en la que la construimos. De aquí derivan varias consecuencias para las prácticas de APS en la universidad. La primera es que no hay porqué restringirlas a los cursos superiores, donde la identidad profesional está ya más formada. La segunda, y más importante, es que estas experiencias no pueden plantearse como algo ocasional, sino que deben insertarse en el proyecto formativo de la universidad, lo que implica, por ejemplo, atender a la evaluación de su puesta en práctica (Campo, 2015) para garantizar su sostenibilidad y mejora.

2) *La dimensión formativa de la experiencia de APS no está en la experiencia en sí, sino en su reelaboración cognitiva*

Dewey definió la educación como la “reconstrucción continua de la experiencia” (Dewey, 2002: 76). De aquí se podría deducir, ingenuamente,

que para educar basta con brindar oportunidades de experiencia. Esta creencia pasa por alto elementos esenciales de la noción pragmática de educación de Dewey. Uno de ellos, quizá el más importante, es el de hábito. Dewey compartió con Aristóteles la idea de que la educación consiste en la formación de hábitos, pero hábitos no solo en el sentido de habituación que proporciona estabilidad, sino también, y sobre todo, en el de capacidad activa que permite dar respuesta a las nuevas situaciones. Por tanto, no se trata de la formación de cualquier tipo de hábitos, sino de unos “hábitos dinámicos”, como los han llamado Hansen y James (2016) que suponen pensamiento e invención. Es decir, el lado educativo de la reconstrucción continua de la experiencia no está en la experiencia en sí misma, sino en su reelaboración cognitiva. A pesar de lo que tantas veces se ha dicho, para Dewey no aprendemos *solo* haciendo. En una entrevista que concedió con motivo de su nonagésimo aniversario, llegó a cuestionar este lema, tan asociado a su filosofía de la educación: “No creo que la gente aprenda meramente haciendo. Lo importante son las ideas que una persona pone en su hacer. Un hacer carente de pensamiento resultará en un aprendizaje erróneo” (citado en Martín, 2000: 477).

Lo mismo puede entonces decirse con respecto a las experiencias de APS. Se ha notado que estas suelen limitarse a proporcionar a los estudiantes la posibilidad de realizar alguna conexión con su comunidad, mientras que las decisiones más importantes, que dotan de sentido a esas experiencias, se les dan ya tomadas. En los últimos años han emergido algunas propuestas que pretenden ir más allá, superando ciertas limitaciones de estos enfoques, principalmente “su debilidad a la hora de proveer a los estudiantes con un conjunto de herramientas teóricas que los capaciten para transferir las percepciones que obtienen de las experiencias basadas en la comunidad a otros ámbitos y situaciones con las que previsiblemente se encontrarán una vez dejen las clases” (Parker, 2016: 13). De poco valen estas experiencias si

no se acompañan de tales herramientas teóricas, lo que exige que el estudiante disponga, por ejemplo, del conocimiento necesario acerca de los factores que dan lugar a las situaciones en que se realizan esas experiencias.

3) Los programas de aprendizaje en servicio se tienen que guiar por una lógica de la experimentación

En sentido pragmático, la educación consiste en el proceso de ir haciéndose, no tiene fines predefinidos. Una distinción fundamental en Dewey es la que estableció entre la lógica absolutista y la lógica de la experimentación, que convirtió en lema de su empeño filosófico (Dewey, 2008). La lógica absolutista se orienta por una imagen preconcebida de los fines a lograr, siendo esto algo que comparten la pedagogía tradicional y la reformista (Dewey, 2004b: 164-165). La lógica de la experimentación se mueve en otra dirección. En ella, los conceptos y las teorías con que se forma el conocimiento se configuran como “herramientas de investigación”, y las propuestas de acción se tratan “como hipótesis de trabajo, no como programas que deban seguirse y ejecutarse de forma rígida” (ibíd.: 166). Pasar de una lógica absolutista a una lógica de la experimentación significa que alumnos y estudiantes no deben ser tratados como seres orientados hacia unos fines dados, sino como seres libres que crecen y desarrollan su libertad mediante la investigación, la experimentación y la discusión compartida (Jover y García, 2015).

De aquí pueden extraerse dos consecuencias. La primera es que sería contraria a la filosofía pragmática de la educación una práctica de APS que apuntase a una imagen preconcebida del ser humano, algo así como el “saco de las virtudes” que Kohlberg criticó a los defensores de la educación de carácter (Kohlberg, 1987: 99). Pretender hallar en Dewey un soporte para tal noción supone despragmatizar su filosofía de la educación, algo que históricamente ha sido frecuente, especialmente en el ámbito de la pedagogía católica (Bruno-Jofré y Jover,

2011; Jover, 2016). La segunda consecuencia es que seguir una lógica de experimentación implica que los propios estudiantes deben estar involucrados en el diseño y reformulación de esas prácticas para que participen de manera tan activa como lo hacen durante la propia experiencia de APS, potenciando momentos de investigación e indagación sobre la realidad social y humana, momentos de autonomía de los estudiantes donde puedan tomar decisiones y sean capaces de sentirse parte activa de la construcción y transformación de la comunidad mediante su servicio.

4) *El instrumentalismo obliga a pensar en la articulación entre medios y fines*

En el instrumentalismo, como Dewey llamó a su filosofía, no hay una separación estricta de medios y fines. Todo medio es fin, en el sentido de que se pretende poner en práctica, y todo fin es medio para alguna finalidad ulterior. Este rechazo de los fines últimos, implícita en la noción de la educación como reconstrucción permanente de la experiencia, encaja mal con una ética que hace del ser humano un valor irrenunciable, un fin en sí mismo. Esta fue la crítica que Arendt lanzó al instrumentalismo de Dewey cuando dijo que, si bien el propósito que lo animaba era humanista, en el sentido de que pretendía poner la ciencia al servicio del ser humano, aquella y no este llevan en esa filosofía la voz cantante (Arendt, 2005: 243).

Dewey confió en la ciencia como factor de emancipación, confianza que ha sido fuertemente cuestionada por la teoría crítica, primero, y la posmodernidad, después, y frente a la que han surgido nuevos enfoques éticos que ponen el acento en el tú concreto. El riesgo implícito en un instrumentalismo que pierde de vista al ser humano real como un valor en sí, es convertir el servicio y a los otros en medio para la propia autorrealización. Un riesgo que necesariamente ha de ser evitado para garantizar tanto la consistencia de los programas como la formación ética de los estudiantes.

Interés y dedicación de los jóvenes españoles

Los resultados iniciales de la investigación a la que nos hemos referido han vuelto a poner de manifiesto la reticencia a hacer obligatorias las prácticas de APS. Bajo esta reticencia late, entre otras posibles razones, el temor a reducir su carácter de experiencia ética y caer en ese tipo de instrumentalismo que veíamos al final del apartado anterior, como consecuencia de una orientación demasiado pragmática de la universidad.

Es difícil saber qué motivos mueven a los jóvenes universitarios a involucrarse en este tipo de experiencias. Podemos tomar como indicador su implicación en acciones de voluntariado. Según el estudio *Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado* (CIS, 2014), realizado con jóvenes de entre 15 y 29 años (N = 1.414), el 64% de estos jóvenes participa o ha participado en una o varias asociaciones u organizaciones sociales (deportivas, culturales, religiosas, etc.). Un porcentaje que sube hasta el 74,5% en sujetos con estudios superiores. Los jóvenes tienen interés en participar de las actividades de su entorno, lo cual, desde la filosofía pragmática, y frente a la idea de la universidad como recinto cerrado de culto al saber desinteresado, solo puede valorarse positivamente, pues, siguiendo a Dewey, “el interés, la preocupación, significan que el yo y el mundo están comprometidos recíprocamente en una situación que se desarrolla” (Dewey, 2002: 113). La idea de interés resulta, de hecho, central en la filosofía de la educación y la concepción de la democracia de Dewey (Hansen, 2006; Garrison, Neubert y Reich, 2016: 133-149; Phillips, 2016: 85-90).

Etimológicamente, la palabra interés (*inter-es-se*) destaca la necesidad de estar “en medio” de algo, de aniquilar la distancia entre la persona y el objeto o la situación en particular. Para Dewey, el interés, por tanto, es el instrumento que sirve para establecer una unión orgánica entre ambos (Dewey, 1985). El pragmático americano alertó, en consecuencia, sobre las

calamidades de la búsqueda del interés por el propio interés, confundiendo e invirtiendo las prioridades entre fines y medios. Así cuestionó por qué nos empeñamos tanto en aderezar tediosas asignaturas con distintas metodologías docentes que en principio pueden parecer efectivas pero que no consiguen calar en el debido aprendizaje, un hecho que corrobora la idea del profesor universitario como mero entretenedor, apuntada por John Biggs (2006). Escribe Dewey:

“El remedio no está en encontrar faltas a la doctrina del interés ni tampoco en buscar algún cebo agradable que pueda unirse a un material ajeno. Está en descubrir objetos de acción que se hallen en conexión con los poderes o facultades presentes. La función de este material suscitando la actividad y dirigiéndola de un modo consistente y continuo es su interés. Si el material opera de este modo, no hay que apelar ni a la búsqueda de recurso que le hagan interesante ni acudir a un esfuerzo arbitrario o semi-coercitivo” (Dewey, 2002: 114).

Volviendo al estudio del CIS, los jóvenes que nunca han participado en alguna asociación u organización confiesan que la principal razón radica en no habérselo planteado seriamente y, en segundo lugar, en la falta de tiempo (tabla 3). Se trata de dos argumentos ciertamente relacionados, pues quizá sea difícil pararse a pensar algo seriamente cuando el tiempo discurre a velocidades vertiginosas o simplemente se atomiza sin rumbo alguno (Han, 2015).

El tiempo tiene especial relevancia al relacionarlo con el interés propuesto por Dewey y la noción de esfuerzo, de ninguna manera contraria a la lógica de la experimentación. Así como una mala apreciación del interés es perjudicial, una interpretación del esfuerzo como simple aumento de la presión ejercida es igualmente dañina, compartiendo ambos extremos el error de la externalidad del objetivo a aprender con respecto al aprendiz (Dewey, 1895: 9). El esfuerzo nos sirve para demostrarnos cuán interesados estamos por algo, estando inextricablemente relacionado con el fin al que se aspira (Dewey, 1913: 59).

TABLA 3. Razones por las que no se colabora en asociaciones u organizaciones con fines sociales

	Estudios superiores (n = 48)		Estudios previos (n = 459)	
	n	%	n	%
Porque no tienes tiempo	14	29,2	102	22,2
No te lo has planteado seriamente	19	39,6	207	45,1
Por comodidad	3	6,3	31	6,8
Prefieres hacer las cosas con tus amigos/as	3	6,3	33	7,2
Prefieres hacer las cosas por ti mismo/a	4	8,3	25	5,4
No tienes suficiente información sobre asociaciones	3	6,3	35	7,6
Porque no te interesa, no te gusta	0	0	6	1,3
Otras razones	0	0	9	2,0
No sabe	1	2,1	6	1,3
No contesta	1	2,1	5	1,1
TOTAL	48	100%	459	100%

Fuente: CIS (2014).

Tal y como puede observarse en la tabla 4, la amplia mayoría de los jóvenes que manifiestan pertenecer o haber pertenecido a alguna asociación, lo hacen como miembros activos. No obstante, es relevante observar la diferencia que existe a la hora de contribuir económicamente. Pese a interpretar datos transversales procedentes de distintas cohortes, nos es lícito considerar que una probable mayor solvencia económica explicaría en parte por qué los jóvenes, conforme crecen, cubren hasta cierto punto sus inquietudes en función de su estipendio. La falta de tiempo se presenta de nuevo como factor relevante. Precisamente son los jóvenes con estudios superiores los que peor opinión arrojan con respecto al tiempo libre y de ocio (29,8% confiesan estar poco o nada satisfechos), un dato significativo cuando dos tercios de los encuestados (65,3%) asocian el estereotipo de voluntario con tener estudios, dándose la paradoja de que el ideal de voluntario carece de tiempo para serlo en plenitud. Una universidad que mira al futuro sin preocuparse del presente está perdiendo de vista que “si la educación es crecimiento, tiene que comprender progresivamente las posibilidades presentes, y hacer así a los individuos más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores” (Dewey, 2002: 57). Posibilidades y requerimientos que para ser completamente educativos han de participar necesariamente de la ética. Una

ética donde los intereses están impregnados de emoción y de reflexión (Dewey, 1985: 5) e incluso, por qué no, de amor. En la discusión que el discurso de Dewey *Interest as related to will* provocó en la *National Herbart Society*, Frank McMurry llamó la atención sobre cómo el amor mueve a la acción y, en repuesta al Dr. White, afirmó que el amor y el interés pertenecen a la misma rama, “*love being a more intense form of the other*” (ibid.: 36).

Por último, merece la pena detenerse en el ítem 16 del estudio (“En qué medida crees que te han educado para la solidaridad en los centros de enseñanza donde has estudiado”). Más de dos tercios de los encuestados (76,1% con estudios superiores y 67,2% con estudios previos) opinan que esta educación ha sido mucha o, como mínimo, bastante. Unos resultados que contrastan con el nivel de confianza que se tiene en los otros (tabla 5), y que induce a pensar que quizá los esfuerzos por educar en la solidaridad no llegan a cuajar en actitudes reales de reconocimiento del otro. No obstante, la diferencia de porcentajes a favor de los sujetos con estudios superiores es ciertamente esperanzadora a la hora de relacionar la educación superior con un mayor compromiso ético. Una intuición nada casual, ya que estas dos variables están estadísticamente relacionadas ($\chi^2(3) = 10,1, p < ,05$).

TABLA 4. Participación en asociaciones u organizaciones

	Estudios superiores (n = 140)		Estudios previos (n = 764)	
	n	%	n	%
Como miembro activo, participas/te en las actividades	84	60,0	539	70,5
Solo participas/te esporádicamente en las actividades	34	24,3	165	21,6
Solo contribuyes/buiste económicamente	15	10,7	19	2,5
Participas/te como mero simpatizante	5	3,6	33	4,3
No contesta	2	1,4	8	1,0
TOTAL	140	100%	764	100%

Fuente: CIS (2014).

TABLA 5. Confianza en los otros en función del nivel de estudios

	Estudios superiores (n=188)		Estudios previos (n=1.223)	
	n	%	n	%
Casi siempre se puede confiar en la gente	80	42,6	393	32,1
Normalmente todas las precauciones son pocas	99	52,7	788	64,4
No sabe	8	4,3	34	2,8
No contesta	1	,5	8	,7
TOTAL	188	100%	1.223	100%

Fuente: CIS (2014).

Debemos preguntarnos cómo puede ayudar el APS a mejorar el escenario que dibujan estos resultados, generando nuevos entornos de aprendizaje ético. Desde la filosofía pragmática, tal es el cometido principal, por no decir el único, de cualquiera que se dedique a la educación: “El problema de los educadores, de los maestros, de los padres, del Estado, es el de proveer el ambiente que induce actividades educativas o que promueven el desarrollo, y allí donde estas se encuentran está asegurada la única cosa necesaria en la educación” (Dewey, 1913: 96).

Conclusión

El APS se presenta como una herramienta excelente a la hora de atender la dimensión ética de los futuros egresados. Una herramienta que, siguiendo a Dewey, debería aceptar que el servicio es una forma de construcción de nuestras identidades cuya potencialidad formativa está en la reelaboración cognitiva de la experiencia, guiada por una lógica de la experimentación, pero que, más allá de Dewey, debería poner su eje en la atención a la persona del otro.

Principios destinados a una población que, según los datos analizados, parece estar lo suficientemente interesada como para, además de recibir de buen grado las propuestas que las

universidades establecen, colaborar en su diseño. Así, escuchándoles tanto como a las necesidades de la sociedad, conseguiremos acercarnos a las experiencias que realmente les motiven. El alineamiento de estos tres intereses (sujeto, sociedad y universidades) allanaría un camino donde el tiempo, como sustrato necesario para el esfuerzo y la perseverancia que todo aprendizaje requiere, es un bien tan preciado como escaso. Recordemos que para Dewey:

“Organizar la educación de modo que las tendencias activas naturales sean dedicadas plenamente a hacer algo, reconociendo al mismo tiempo que el hacer requiere observación, adquisición de información y el uso de una imaginación constructiva, es lo que más se necesita hacer para mejorar las condiciones sociales existentes” (Dewey, 2002: 122).

En una conferencia pronunciada hace unos años en *The Education Forum*, Richard Pring compartió la sentida carta que una directora de instituto norteamericano solía mandar a los nuevos profesores.

“Querido profesor: soy una superviviente de un campo de concentración. Mis ojos vieron cosas de las que nadie debería ser testigo. Cámaras de gas construidas por doctos ingenieros. Niños envenenados por médicos cultos

y expertos. Bebés asesinados por enfermeras bien preparadas. Mujeres y niños tiroteados y quemados por universitarios. De modo que desconfío de la educación” (Pring, 2016: 14).

Estas palabras enfatizan la necesidad de que todo aprendizaje ayude a los estudiantes a ser más humanos. Dicho con otras palabras: no existe educación sin un componente ético que así lo acredite. Un aspecto al que el APS, tanto

por los objetivos que persigue como por los intereses a los que responde, sin duda aspira. No debe extrañarnos por tanto que la cita de Dewey con la que encabezamos este artículo acabe diciendo: “El algo para lo cual el hombre debe ser bueno es la capacidad para vivir como un miembro social de modo que el que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye” (Dewey, 2002: 299). Abogemos, pues, por una vida buena para todos y con todos.

Notas

¹ Tomando como referencia las desarrolladas en Estados Unidos de América a partir de la creación por parte del presidente Johnson del programa VISTA de voluntarios, del Campus Outreach Opportunity League en 1984 y del Campus Compact en 1985. NSLC. Más información disponible en: <https://www.nl.edu/media/nlu/downloadable/student-services/civicengagement/chapter-1.pdf>. Fecha de consulta: 27/ marzo /2017.

² Más información disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/46344> y <http://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad/librosart>. Fecha de consulta: 27/marzo/2017.

³ Ministerio de Economía y Competitividad. Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. 2014-2017 (Referencia EDU2013-41687-R).

⁴ Aunque no es nuestra intención hacer un estudio histórico, no está de más recordar que la idea de “servicio” está enraizada en lo que el historiador Richard J. Storr llamó la conciencia pública de la universidad americana. Una conciencia que se fue desarrollando históricamente en el periodo comprendido entre la Guerra Civil y la Primera Guerra Mundial, impulsada por líderes universitarios como William R. Harper, primer presidente de la Universidad de Chicago, de 1891 a 1906, que contó con John Dewey para desarrollar un proyecto de universidad basado en la confianza en el progreso en el que, en palabras de Storr, “‘service’ was the key word” (Storr, 1956: 79). En este clima desarrolló Dewey gran parte de sus ideas pedagógicas durante los diez años en los que trabajó en la Universidad de Chicago (1894-1904), donde fundó su famosa Laboratory School.

Referencias bibliográficas

- Amilburu, M. (2010). La misión de la universidad *en y para* el siglo XXI en los textos recientes de Benedicto XVI. *Estudios Sobre Educación*, 18, 277-293.
- Arendt, A. (2005). *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Madrid: Caparrós.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4), 409-422. Doi: 10.1023/A:1004159513741
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bruno-Jofré, R., y Jover, G. (2011). The Readings of John Dewey's Work and the Intersection of Catholicism: The Cases of the Institucion Libre de Enseñanza and the Thesis of Father Alberto Hurtado. En R. Bruno-Jofré y J. Schriewer (eds.), *The Global Reception of John Dewey's Thought* (pp. 23-42). London: Routledge.
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. doi: 10.1344/RIDAS2015.1.6

- CIS (2014). Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado. Estudio nº 3039. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14108
- Cummings, K. C. (2000). John Dewey and the Rebuilding of Urban Community: Engaging Undergraduates as Neighborhood Organizers. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 97-108.
- Dewey, J. (1895). *Interest as related to will*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Cambridge: Riverside Press.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2004b). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008). From Absolutism to Experimentalism. En J. A. Boydston (ed.), *The Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953, volume, 5: 1929-1930* (pp. 147-162). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2016). Psychological Ethics. En D. F. Koch (ed.), *The Class Lectures of John Dewey: Volume I: Political Philosophy, Logic, Ethics*. Carbondale: The Center for Dewey Studies.
- Ehrlich, T. (1998). Reinventing John Dewey's "Pedagogy as a University Discipline". *Elementary School Journal*, 98(5), 489-509. doi: 10.1086/461911
- Garrison, J., Neubert, S., y Reich, K. (2016). *Democracy and education reconsidered: Dewey after one hundred years*. New York / London: Routledge.
- Giles, D. E., y Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- González-Geraldo, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Hansen, D. T. (2006). Dewey's book of the moral self. En D. T. Hansen (ed.), *John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education* (pp. 165-187). New York: SUNY Press.
- Hansen, D. T., y James, C. (2016). The importance of cultivating democratic habits in schools: enduring lessons from Democracy and Education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 94-112. doi: 10.1080/00220272
- Ibáñez-Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación Humanística*. Barcelona: Herder.
- Jover, G. (2016). Democracy and Education then and now: 'De-pragmatizing' and 'ultra-pragmatizing' readings of John Dewey's pedagogy. En P. Cunningham y R. Heilbronn (eds.), *Dewey in Our Time. Learning from John Dewey for transcultural practice* (pp. 40-55). London: UCL IOE Press.
- Jover, G., y García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 32-43. doi: 10.14201/eks20151613243
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordán y F. F. Santolaria (eds.), *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- Martin, J. (2000). *The Education of John Dewey: A Biography*. New York: Columbia University Press.
- Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41, 11-24.
- Morton, K., y Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The Emergence of Community Service in American Culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137-149.

- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica: Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-79). Barcelona: Octaedro.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.
- Parker, S. (2016). Community Colleges as a Site for Community Organizing: A Model for Facilitating Social Justice Engagement. En E. Schnee, A. Better y M. C. Cummings (eds.), *Civic Engagement Pedagogy in the Community College: Theory and Practice* (pp. 11-31). Dordrech: Springer.
- Phillips, D. C. (2016). *A Companion to John Dewey's Democracy and Education*. Chicago: Chicago University Press.
- Prats, E. (2015). *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona: UOC.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for Critical Citizenship: John Dewey's Contribution to the Pedagogy of Community Service Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 13-21.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losasa, A., y Lorenzo Moledo, M. (2016). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- Scott, J. H. (2012). The Intersection of Service-Learning and Moral Growth. *New Directions for Student Services*, 139, 27-38. doi: 10.1002/ss.20020.
- Storr, R. J. (1956). The Public Conscience of the University, *Harvard Educational Review*, XXVI: 1, 71-84.
- UNESCO (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- You, Z., y Rud, A. G. (2010). A Model of Dewey's Moral Imagination for Service Learning: Theoretical Explorations and Implications for Practice in Higher Education. *Education & Culture*, 26(2), 36-51.

Abstract

The ethics of Service Learning at university: an interpretation from pragmatism

INTRODUCTION. In the light of the challenges raised by the internationalisation framework established since the beginning of the European Higher Education Area (EHEA), as well as our turbulent present in which social problems are demanding urgent actions, Service Learning appears as an interesting option where ethics play a capital role in order to improve the quality of our students' learning and the whole society. **METHOD.** In this paper we explore the underlying interests of these practices from a theoretical discourse in its pragmatic sense, obviously rooted in the ideas of John Dewey, the main keystone of the following paragraphs. These reflections are supported by different analyses from two specific sources: 1) The project *Service Learning and Innovation at university: a programme to develop the academic outcome and social capital of the students* and 2) the CIS study titled *Attitudes of the youth in Spain towards participation and volunteering*. **RESULTS.** Service Learning is a methodology with clear ethical implications which fosters a harmonious competence acquisition. In addition, far from admitting a spurious ambition from the students who participate in these practices, we defend that their interest is inherent to the human being, plausible and even desirable. The lack of time, related

to interest and effort, appears as a relevant variable. **DISCUSSION.** Moreover, in this paper we will also debate some of the theoretical concepts of John Dewey which have direct implications for coherent Service Learning practices, something that is not always clearly done when this methodology is embedded in his educational philosophy.

Keywords: *Service Learning, Higher Education, Ethics, Pragmatism, Student Interests.*

Résumé

L'éthique de l'Apprentissage par le Service à l'université: une interprétation à partir du pragmatisme

INTRODUCTION. Face aux défis dérivés de la construction de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (EEES) et les turbulences des temps présents marquant le futur de l'enseignement supérieure, l'Apprentissage Service apparaitre comme une option intéressante où la formation éthique joue un rôle très important pour l'amélioration de l'apprentissage des étudiants universitaires ainsi que la société dans son ensemble. **MÉTHODE.** Dans ce travail on explore les intérêts sous-jacents à la méthodologie de ces pratiques quand elles sont abordées sous un discours théorique de type pragmatique conformément les idées de Dewey. Ces réflexions sont supportées par des différents analyses provenant de deux ressources concrètes: 1) le projet d'Apprentissage par le Service et l'Innovation qui se déroule à l'Université '*Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes*' et 2) l'étude du Centre de Recherches Sociologiques en Espagne (CIS) intitulé '*Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado*'. **RÉSULTATS.** D'un côté, l'Apprentissage par le Service est montré comme une méthodologie imprégnée de connotations éthiques évidentes, ce qui contribue à une acquisition harmonieuse des compétences. D'un autre côté, loin d'admettre un intérêt superficiel des étudiants qui choisissent ces activités, on défend que l'intérêt par ce type d'activités est inhérent à tous les êtres humains, il est plausible et même souhaitable. La manque du temps associé à l'intérêt et l'effort constitue une variable importante. **DISCUSSION.** En parallèle, on mènera à terme une réflexion sur certains concepts théoriques dérivés de l'imaginaire de John Dewey à partir des quels il est possible de tirer des conséquences directes pour une pratique de l'Apprentissage par le Service cohérent avec ses postulats, ce qui n'est pas toujours tenu en compte quand on met en relation ce type de méthodologies avec la philosophie éducative qui les guide.

Mots-clés: *Apprentissage par le service, Enseignement supérieure, Étique, Pragmatisme, Intérêt des étudiants.*

Perfil profesional de los autores

José Luis González Geraldo (autor de contacto)

Doctor por la Universidad de Castilla-La Mancha, profesor del Departamento de Pedagogía en el área de Teoría e Historia de la Educación. Entre sus publicaciones, destacan aquellas relacionadas con los enfoques de aprendizaje y enseñanza, así como la ética en educación, tal y como evidencia *Hacia una*

universidad más humana (Biblioteca Nueva, 2014) y la coordinación de la obra *Educación, Desarrollo y Cohesión Social* (UCLM, 2015).

Correo electrónico de contacto: joseluis.ggeraldo@uclm.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. Los Alfares, 44, 16071 Cuenca.

Gonzalo Jover

Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, donde ha ocupado diversos puestos de gestión. Dirige el grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas de la UCM (www.ucm.es/ccpe). Es presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y director adjunto de la *Revista Española de Pedagogía*. Entre sus últimas publicaciones, se encuentran los libros, en coautoría, *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions* (Montreal, McGill-Queen's University Press, 2010), *La educación, en teoría* (Madrid, Síntesis, 2016) y *Una Filosofía de la Educación del siglo XXI* (Madrid, Síntesis, 2017).

Correo electrónico de contacto: Gjover@ucm.es

Miquel Martínez

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Teoría de la Educación y miembro del grupo de investigación Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona. Su actividad docente e investigadora se centra en aprendizaje ético y educación para la ciudadanía, formación del profesorado, política y prospectiva de la educación y política universitaria. Desde 2013 es el coordinador del Programa de Mejora e Innovación de la formación de maestros MIF del Consejo Interuniversitario de Catalunya. Entre sus publicaciones, la última: *La educación, en teoría* (Madrid, Síntesis, 2016).

Correo electrónico de contacto: miquelmartinez@ub.edu